

*Stanisław Palka*

## ZWIĄZKI PEDAGOGIKI OGÓLNEJ Z TEORIĄ I PRAKTYKĄ DYDAKTYCZNĄ

Rozważania na temat związków pedagogiki ogólnej z teorią i praktyką dydaktyczną poprzedzam relatywnie obszerną analizą sposobów kreowania pedagogiki ogólnej oraz sposobów ujmowania dydaktyki ogólnej, teorii dydaktycznej i praktyki dydaktycznej. Jest to niezbędne, zważywszy na pluralizm stanowisk badaczy zajmujących się pedagogiką ogólną i dydaktyką ogólną, a także na krytykę, na którą obie dyscypliny pedagogiczne są współcześnie wystawiane. Wzmiankowane związki przedstawiam głównie jako możliwości, z których można skorzystać, w mniejszym stopniu – jako realne stany, między obu naukami pedagogicznymi nikłe są dziś bowiem powiązania, co – moim zdaniem – zuboża rozwój i pedagogiki ogólnej, i dydaktyki ogólnej.

### Pedagogika ogólna

S. Wołoszyn zwraca uwagę na to, że „Termin «pedagogika ogólna» jest używany w piśmiennictwie światowym zamiennie z terminami «filozofia wychowania» i «podstawy pedagogiki»”<sup>1</sup>. M. Nowak wskazuje na sposoby definiowania tego, co w Polsce określa się mianem „pedagogiki ogólnej”, w Niemczech „Systematische Pädagogik” lub „Fundamentalpädagogik”, we Francji „pédagogie generale”, we Włoszech „pedagogia generale”, w Rosji „osnowy piedagogiki”, w krajach anglosaskich „foundations of education”, podkreśla jednak, że i w Polsce oprócz „podstaw pedagogiki” i „pedagogiki ogólnej” wykorzystywane są terminy: „pedagogika teoretyczna”, „filozofia wychowania”, „filozofia pedagogiki”, „pedagogika filozoficzna”<sup>2</sup>. Stosownie do używanego w Niemczech terminu „Fundamentalpädagogik” określa jego definiowanie jako: a) odnoszące się do poszukiwania znaczenia i istoty zjawisk,

---

<sup>1</sup> S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Dom Wydawniczy STRZELEC, Kielce 1998, s. 177.

<sup>2</sup> M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*, Re-dakcja Wydawnicza KUL, Lublin 1999, s. 35.

które wiążą się z wychowaniem, b) odnoszące się do pedagogiki jako nauki, jej charakterystyki, jej podstawowych pojęć, wartości, podstaw antropologicznych, c) dnośzące się do podstaw, składników i wyników procesu wychowania<sup>3</sup>, takie ujęcie jest zbieżne z zakresem znaczeniowym polskiego terminu „pedagogika ogólna”. Podobnie się rzecz ma z określeniem w literaturze rosyjskiej terminu „podstawy pedagogiki” („osnowy pedagogiki”), gdzie w skład dziedziny tej dyscypliny są włączane: charakterystyka pedagogiki jako nauki (przedmiot, istota, prawidłowości, tendencje, perspektywy), pedagogika w systemie nauk, metodologia i metody badań pedagogicznych, aksjologiczne podstawy pedagogiki, rozwój, socjalizacja i kształtowanie osobowości wychowanków, ogólny proces działalności pedagogicznej<sup>4</sup>. W znacznym stopniu zbieżnie ujmowany jest zakres pedagogiki ogólnej w polskich słownikach pedagogicznych. W. Okoń stwierdza, że pedagogika ogólna to „dyscyplina naukowa zajmująca się podstawami wychowania, jego strukturą i celami oraz metodologią badań i filozoficznymi podstawami edukacji, jak również analizą doktryn pedagogicznych”, dodając, że „Niekiedy pedagogikę ogólną utożsamia się z pedagogiką teoretyczną lub z filozofią wychowania”<sup>5</sup>. W *Leksykonie PWN* pedagogika ogólna określana jest jako „dział pedagogiki zajmujący się jej podstawami teoretycznymi”<sup>6</sup>, w jej skład włączane są zaś:

1) współczesne kierunki i ideologie pedagogiczne, 2) filozofia wychowania, 3) aksjologia wychowania, 4) metodologiczne przesłanki pedagogiki, 5) ontyczne podstawy wychowania i jego funkcje społeczne, 6) język pedagogiki i jego funkcje społeczne, 7) tożsamość pedagogiki, 8) metateoria pedagogiki, 9) relacje między teorią i praktyką edukacyjną, 10) miejsce edukacji w kontekście przemian cywilizacyjnych<sup>7</sup>,

to szerokie ujęcie zakresu pedagogiki ogólnej oddaje najpełniej stanowiska znacznej części pedagogów zajmujących się tym zagadnieniem oraz odzwierciedla w znacznym stopniu stan uprawiania pedagogiki ogólnej w Polsce, o czym dalej piszę. Na przykład L. Turowski przyjmuje, że pedagogika ogólna m.in. podejmuje i bada problemy mające powszechny zasięg i determinujące przebieg oraz skuteczność wychowania, analizuje i uzasadnia związki wychowania z innymi dziedzinami rzeczywistości, opracowuje ogólne zasady i metody badania rzeczywistości wychowawczej, daje ogólnoteoretyczne podstawy badań w szczegółowych dyscyplinach pedagogiki, stwarza możliwości poznania najogólniejszych prawidłowości wychowania w ich kontekstach historycznych oraz możliwości poznania prawidłowości wychowania wspólnych dla tych dyscyplin bez względu na konteksty naukowe, społeczne, wyznaniowe, odsłania drogi rozwoju refleksji nad wychowaniem<sup>8</sup>, a autorka najnowszego

<sup>3</sup> Tamże.

<sup>4</sup> *Pedagogika*, red. W.A. Slastienina, Izdatielskij Centr „Akademija”, Moskwa 2005, s. 58 i n.

<sup>5</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 301.

<sup>6</sup> *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski i B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 154.

<sup>7</sup> Tamże, s. 154–155.

<sup>8</sup> L. Turowski, *Pedagogika ogólna*. W: *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, red. nauk. L. Turowski, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 14–15.

podręcznika akademickiego z „pedagogiki ogólnej” nawiązuje wprost do znaczenia, jakie nadano pedagogice ogólnej w tomie 20 *Wielkiej encyklopedii PWN*, które stanowi nieco przetworzoną formę ujęcia zawartego we wzmiankowanym już *Leksykonie PWN* (w encyklopedycznym opracowaniu więcej jest odniesień do edukacji zamiast do wychowania, np. „filozofia edukacji”, „ontyczne podstawy edukacji”)<sup>9</sup>. Godne uwagi, z punktu widzenia podjętej w niniejszym tekście tematyki, jest stanowisko, które w stosunku do pedagogiki ogólnej przyjmuje S. Wołoszyn, otóż ten autor sądzi, że pedagogika ogólna, którą traktuje jako ogólną naukę o wychowaniu, miałaby za zadanie: „wyodrębniać, opisywać i analizować podstawowe zjawiska, procesy, funkcje, sytuacje i formy wychowania”, „dokonywać ich selekcji według ważności typologii”, „ujmować je syntetycznie w ich istotnej strukturze, „naświetlać podstawowe zagadnienia i antynomie wychowawcze” a ponadto „badać status naukowy dyscyplin pedagogicznych i ich teorii”, „uściślać i precyzować aparaturę pojęciową i język pedagogiki itp.”<sup>10</sup>.

Oprócz słownikowych, podręcznikowych prób określeń istoty i zakresu pedagogiki ogólnej można znaleźć w literaturze przedmiotu próby autorskich, oryginalnych lub alternatywnych ujęć tej dyscypliny. Oto stosowne przykłady:

- a) Stanisław Palka zamiast tradycyjnej pedagogiki ogólnej zaproponował pedagogikę teoretyczną budującą teorię o największym stopniu ogólności obejmującą całą dziedzinę pedagogiki, a więc wychowywanie, kształcenie i samokształtowanie człowieka w ciągu całego życia, odkrywającą i systematyzującą prawidłowości deterministyczne i korelacyjne względnie nieograniczone przestrzennie i względnie nieograniczone czasowo, skoncentrowaną na pedagogicznych problemach metateoretycznych i metametodologicznych<sup>11</sup>;
- b) na aspekt odkrywania i systematyzowania prawidłowości zwrócił także uwagę J. Gnitecki, przyjmując, że:

Pedagogika ogólna jest uogólnioną i lokalną refleksją filozoficzną nad człowiekiem i jego wychowaniem, opartą na zróżnicowanych paradygmatach naukowych, zmierzającą do odkrywania i systematyzowania prawidłowości procesu wychowania, kształcenia i samokształcenia człowieka w stałym i zmiennym kontekście kulturowym oraz tworzenia ogólnej i szczególnej teorii edukacji<sup>12</sup>;

- c) Marian Nowak, odwołując się do terminu „podstawy pedagogiki”, opracował koncepcję tzw. pedagogiki otwartej, uwzględniając tu trzy bloki tematyczne: podstawy pedagogiki jako nauki, ontologiczne, antropologiczne i aksjologiczne podstawy pedagogiki otwartej, relacje wychowawcze i jej elementy składowe (wychowanek – wychowawca – sytuacja wychowawcza)<sup>13</sup>;

---

<sup>9</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 19 i 496.

<sup>10</sup> S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce...*, s. 178.

<sup>11</sup> S. Palka, *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1989.

<sup>12</sup> J. Gnitecki, *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe PTP, Poznań 2007, s. 17.

<sup>13</sup> M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej...*

- d) Roman Schulz przyjmuje założenie, że pedagogika ogólna obejmuje „teoretyczny dyskurs światopoglądowy dotyczący całej instytucji wychowania”, „modelowanie teoretyczne odnoszące się do całkowitego (pełnego) doświadczenia edukacyjnego społeczeństwa”, „produkcję wiedzy naukowej dotyczącej całościowych aspektów porządku edukacyjnego – poprzez wykorzystywanie dorobku wszystkich nauk o człowieku lub drogą samodzielnej produkcji ogólnej wiedzy naukowej w obrębie pedagogiki”, „dyskurs epistemologiczny dotyczący wszystkich form poznania zjawisk edukacyjnych oraz wszystkich kategorii wiedzy o wychowaniu”<sup>14</sup>;
- e) Dietrich Benner akcentuje prakseologiczny aspekt myślenia i działania pedagogicznego, stwierdza, że pedagogika ogólna „musi stworzyć podstawy myśli pedagogicznej, która byłaby w podwójnym sensie ideą ogólną. Myśl owa musi zgłaszać roszczenia do ważności we wszystkich polach działania praktyki pedagogicznej i być w stanie zyskać uznanie we wszystkich obszarach teorii i badań związanych z nauką o wychowaniu”<sup>15</sup>. Podkreśla jednak, że „pedagogika ogólna jest jedną z dyscyplin nauki o wychowaniu, która nie klaruje podstawowych pytań związanych z pedagogicznym myśleniem i działaniem w zastępstwie innych dyscyplin”<sup>16</sup>.

W drodze uzupełnienia analizy autorskich wizji pedagogiki ogólnej warto zwrócić uwagę na książkę J. Górniewicza na temat kategorii pedagogicznych<sup>17</sup> – terminów przenikających do nauk pedagogicznych, w tym do pedagogiki ogólnej, z innych dyscyplin wiedzy, będących wyzwaniem inspirującym do wprowadzania ich do zakresu własnej problematyki badawczej i własnej teorii naukowej<sup>18</sup>, w ich skład autor włączył: odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizację, tolerancję, twórczość, wyobraźnię, wyobraźnię moralną. Te kategorie mogą w ujęciu pedagogiki ogólnej być – moim zdaniem – użyteczne do wykorzystania w szczegółowych naukach pedagogicznych.

Warto w tym miejscu także zwrócić uwagę na książkę U. Morszczyńskiej na temat norm w pedagogice<sup>19</sup>, stanowisko przyjęte przez autorkę wiąże się z naszymi rozważaniami. Na podstawie analizy różnych sposobów definiowania terminu „norma” przyjmuje, że „Norma jest zdaniem o powinności; zdaniem, w którym owa powinność może być artykułowana w różny sposób, niekoniecznie za pomocą słowa »powinien« i z różną siłą domagania się”<sup>20</sup>. Wziąwszy pod uwagę sposób uzasad-

---

<sup>14</sup> R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, tom 1: *Perspektywy światopoglądowe wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2003, s. 71–72.

<sup>15</sup> D. Benner, *Pedagogika ogólna*. W: *Pedagogika*, red. nauk. B. Śliwerski, tom 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, GWP, Gdańsk 2006, s. 115.

<sup>16</sup> Tenże, *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch – problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, Juventa Verlag, München 2005, s. 306.

<sup>17</sup> J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001.

<sup>18</sup> Tamże, s. 10.

<sup>19</sup> U. Morszczyńska, *Normy w pedagogice. Aksjologiczne i metodologiczne wyznaczniki statusu zdań o powinnościach*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2009.

<sup>20</sup> Tamże, s. 242.

niania norm jako zasadę ich podziału na rodzaje U. Morszczyńska wyróżnia trzy podstawowe typy norm: aksjologiczne, tetyczne i teleologiczne, tak je określa w nawiązaniu do ich użyteczności w pedagogice:

Uzasadnieniem normy aksjologicznej jest odwołanie się do odpowiedniej oceny, a za jej pośrednictwem do wartości wraz z jej powinnością. Ten typ norm występuje przede wszystkim w sformułowaniach celów nauczania i wychowania. Normy tetyczne mają swoje uprawnienie w stanowieniu reguł prawa i wszelkich przepisów organizacyjnych, a także czerpią swe racje z tradycji, zwyczajów i módl, czego nie należy pomijać w procesie wychowania.

Dodaje, że „normy aksjologiczne obowiązują, bo przesądza o tym powinność odpowiednich wartości, a normy tetyczne – bo tak rozstrzyga prawo, zwyczaj, obyczaj”<sup>21</sup>. Natomiast „Normy teleologiczne przybierają zwykle w pedagogice postać reguł i zasad nauczania oraz wychowania. Łączą one sferę aksjologiczną i empiryczną, oddając charakter pedagogiki jako dyscypliny humanistycznej, a zarazem praktycznej”<sup>22</sup>. Wśród norm teleologicznych wydziela normy technologiczne i pisze, iż „Formuła normy technologicznej obowiązuje na podstawie wykazanych empirycznych związków między celem a środkiem”<sup>23</sup>. Autorka przyjmuje zasadnicze założenie, że:

Pedagogika jako nauka praktyczna formułuje swe podstawowe twierdzenia w postaci norm teleologicznych. Normy te mają dwojaką podstawę teoretyczną: są to ustalenia dotyczące zjawisk wychowawczych, a zwłaszcza związków między celami i środkami, wywiedzione z badań empirycznych i ujęte w koncepcjach pedagogicznych, a także twierdzenia zaczerpnięte z nauk społecznych i humanistycznych oraz zasady i prawidłowości rządzące światem wartości, badane w aksjologii<sup>24</sup>.

Dotychczas rozważane były sposoby kreowania pedagogiki ogólnej przez różnych autorów. Rodzi się pytanie, jak uprawia się pedagogikę ogólną w praktyce akademickiej, jakie składniki, działy tematyczne są włączane do pedagogiki ogólnej w praktyce badawczej i w praktyce dydaktyki szkoły wyższej. Stosowne badania przeprowadziłem w roku 1994 w 22 uczelniach wyższych i w Instytucie Badań Edukacyjnych<sup>25</sup>, powtórzyłem te badania w roku 2003 w 13 uczelniach<sup>26</sup>. Zbierając syntetycznie wyniki z obu etapów badań, wymieniam niżej podstawowe składniki, działy tematyczne pedagogiki ogólnej uprawiane w ośrodkach akademickich:

1. Pedagogika jako nauka (charakterystyka, przedmiot, funkcje, tożsamość).
2. Podstawowe pojęcia i kategorie pojęciowe pedagogiki.
3. Podstawowe prawidłowości pedagogiczne.

---

<sup>21</sup> Tamże.

<sup>22</sup> Tamże, s. 243.

<sup>23</sup> Tamże.

<sup>24</sup> Tamże, s. 47.

<sup>25</sup> S. Palka, *Aktualne sposoby uprawiania pedagogiki ogólnej w Polsce*. W: *Pedagogika ogólna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, WSP, Bydgoszcz 1995.

<sup>26</sup> Tenże, *Współczesne polskie doświadczenia w uprawianiu pedagogiki ogólnej jako nauki i przedmiotu kształcenia (analiza porównawcza)*. W: *Ewolucja „ogólności” w dyskursach pedagogicznych*, red. T. Hejnicka-Bezwińska, R. Leppert, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005.

4. Teoria pedagogiczna.
5. Praktyka pedagogiczna.
6. Historyczny rozwój pedagogiki.
7. Prądy i kierunki w pedagogice.
8. Nauki z pogranicza pedagogiki (nauki pomocnicze, współdziałające).
9. Metodologia pedagogiki i metodologia badań pedagogicznych.
10. Pedagogika a problemy współczesności.
11. Metarefleksja w pedagogice ogólnej, perspektywy pedagogiki ogólnej.

Powyższe elementy są w dużej mierze zbieżne ze składnikami dziedziny pedagogiki ogólnej, które ujęto w opracowaniach słownikowych i autorskich. Podsumowując analizę sposobów kreowania tej dyscypliny, można – moim zdaniem – przyjąć, że **pedagogika ogólna** obejmuje cztery obszary poznania i refleksji naukowej; składają się na nie:

- I) **Pedagogika jako nauka** (podstawowymi elementami są tu: dziedzina poznania, ontologiczne, epistemologiczne, antropologiczne, aksjologiczne, kulturowe i społeczne podstawy, swoistość, tożsamość, struktura, język, kategorie pojęciowe, miejsce w systemie nauk, ewolucja, prądy, kierunki, orientacje, idee);
- II) **Metodologia pedagogiki** (obejmująca zestrój analiz a) procesu badawczego, b) uogólniania wyników badań – budowy teoretycznej wiedzy pedagogicznej, c) wyrażania i upowszechniania wyników badań pedagogicznych) oraz **metodologia badań pedagogicznych**;
- III) **Teoria pedagogicznego działania**<sup>27</sup> obejmująca przede wszystkim opis i analizę ogólnej struktury działań pedagogicznych (wychowania, kształcenia, samokształtowania, opieki, animacji, profilaktyki i innych), ich uwarunkowań, zasad, norm, prawidłowości pedagogicznych, deterministycznych i korelacyjnych, efektywności działań;
- IV) **Praktyka pedagogicznego działania**<sup>28</sup> obejmująca głównie analizę bieżącą funkcjonowania pedagogicznej działalności instytucjonalnej i pozainstytucjonalnej, wykorzystywania teoretycznej wiedzy pedagogicznej w praktyce, obejmującą także analizę praktyki w ujęciu czasowym (doświadczeń z przeszłości) i przestrzennym (doświadczeń w różnych krajach).

Wymieniane obszary poznania i refleksji pedagogiki ogólnej, a w szczególności obszary metodologii, teorii i praktyki pedagogicznego działania, ale również elementy ogólnych idei (kategorii pojęciowych), mogą stanowić dobry układ odniesienia w naszych dalszych rozważaniach.

Czas teraz poświęcić uwagę dydaktyce ogólnej.

<sup>27</sup> Owo „pedagogiczne działanie” dość powszechnie w polskiej literaturze przedmiotu określa się mianem „edukacja”, zatem przyjąwszy tę zawężoną perspektywę poznania, można użyć nazwy obszaru „teoria edukacji”.

<sup>28</sup> Tu można użyć terminu „praktyka edukacyjna”, który jednak rzecz ujmuję wężiej.

## Dydaktyka ogólna, teoria dydaktyczna, praktyka dydaktyczna

Pojęcie dydaktyki ogólnej ma na ogół ugruntowane znaczenie nadawane mu w przeszłości i współcześnie<sup>29</sup>. Co się tyczy przeszłości, to w literaturze polskiej można znaleźć stanowiska w tej mierze m.in. M. Heilperna, który określił dydaktykę jako naukę o nauczaniu; nauka ta ma „na celu rozważenie zasad, sposobów i warunków udzielania wiedzy i różnych umiejętności”<sup>30</sup>, K. Sośnickiego, który dydaktykę zdefiniował jako naukę, „która podaje nam, jak należy urządzić nauczanie, aby ono doprowadziło do celu”<sup>31</sup>, B. Nawroczyńskiego (do którego idei odwołują się współcześni polscy dydaktycy), ujmującego dydaktykę jako teorię „nauczania kształcącego” obejmującego nie tyle przekazywanie wiedzy i umiejętności oraz ćwiczenie sił umysłowych uczniów, ile kształcenie i wychowanie, nauczanie bowiem „może się przyczynić do kształtowania charakterów moralnych i osobowości”<sup>32</sup>. Co się tyczy współczesnych polskich pedagogów, to przede wszystkim na uwagę zasługują poglądy autorów podręczników z dydaktyki ogólnej:

- W. Okonia, który przyjmuje, że: „dydaktyka jest nauką o kształceniu, jego celach, treściach oraz o jego metodach, środkach i organizacji”<sup>33</sup> bez względu na to, czy odbywa się to kształcenie w szkole, czy poza nią, w skład dziedziny poznania pedagogicznego wchodzi również samokształcenie, a głównym zadaniem dydaktyki „jest poszukiwanie zależności warunkujących działalność dydaktyczną”<sup>34</sup>;
- Czesława Kupisiewicza, który podkreśla, że: „Dydaktykę traktuje się obecnie jako **naukę o nauczaniu i uczeniu się**, a więc jako system poprawnie uzasadnionych twierdzeń i hipotez dotyczących procesu zależności i prawidłowości nauczania – uczenia się oraz sposobów kształtowania tego procesu u człowieka”<sup>35</sup>, przy czym wskazuje, iż proces nauczania – uczenia się może się ograniczać do opanowania przez uczniów tylko wiadomości i umiejętności i może także zmierzać do rozwoju zainteresowań i zdolności poznawczych uczniów oraz kształtowania ich postaw, zasad postępowania, w tym przypadku staje się – idąc śladem myśli B. Nawroczyńskiego – „nauczaniem kształcącym”, czyli procesem kształcenia<sup>36</sup>;

---

<sup>29</sup> W. Okoń, analizując rozwój systemów dydaktycznych, przywołuje m.in. dokonania badaczy z XVII, XVIII i XIX wieku: Jana Amosa Komeńskiego, Jana Jakuba Rousseau, Jana Henryka Pestalozziego, Jana Fryderyka Herbarta (*Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1987).

<sup>30</sup> M. Heilpern, *Zasady dydaktyki w zastosowaniu do zadań kursów uzupełniających dla praktykantów zawodowych*, G. Gebethner i Spółka, Kraków 1919, s. 3.

<sup>31</sup> K. Sośnicki, *Zarys dydaktyki. Podręcznik dla użytku seminarjów nauczycielskich i nauczycieli*, Nakładem Wydawnictwa Książek Szkolnych Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego, Lwów 1925, s. 7.

<sup>32</sup> B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Książnica – Atlas, Lwów–Warszawa 1930, s. 43.

<sup>33</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej...*, s. 58.

<sup>34</sup> Tenże, *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 87.

<sup>35</sup> Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Oficyna Wydawnicza GRAF PUNKT, Warszawa 2000, s. 16–17.

<sup>36</sup> Tamże, s. 29.

- Władysława Zaczyńskiego, który pisze, że „dydaktyka jest ogólną teorią nauczania i uczenia się”<sup>37</sup>, w odróżnieniu od metodyk nauczania poszczególnych przedmiotów określa ją jako „dydaktykę ogólną”;
- Franciszka Bereźnickiego, który formułuje następującą definicję: „Dydaktyka jest nauką o kształceniu i samokształceniu (samokształtowaniu), przy czym kształcenie obejmuje zarówno sferę poznawczą, intelektualną, jak również sferę osobowościową, związaną głównie z kształtowaniem postaw uczniów i systemów wartości”<sup>38</sup>.

Zakres pojęcia dydaktyki ogólnej nie jest jednoznacznie ujmowany w literaturze zagranicznej, w tym przede wszystkim niemieckojęzycznej. E.E. Geissler wskazuje na znaczenie, jakie nadaje się dydaktyce, określając ją „jako naukę o nauczaniu i uczeniu się”<sup>39</sup>, a F.W. Kron zaznacza, że w pedagogice niemieckiej ujmuje się dydaktykę: jako naukę o nauczaniu i uczeniu się, jako teorię nauczania, jako teorię treści kształcenia, jako teorię kierowania procesem uczenia się, jako dyscyplinę służącą zastosowaniu psychologicznych teorii nauczania i uczenia się<sup>40</sup>. W jednym z najnowszych niemieckich podręczników z dziedziny dydaktyki ogólnej H. Kiper i W. Mischke nawiązują do klasycznego ujęcia dydaktyki, przyjętego też w Polsce, i piszą, że dydaktyka jest to „teoria nauczania i uczenia się” odnosząca się nie tylko do procesu kierowanego, instytucjonalnego, grupowego, lecz także do samodzielnego uczenia się<sup>41</sup>. Sprawie dydaktyki<sup>42</sup> poświęca się uwagę także w literaturze skandynawskiej, np. M. Uljens definiuje dydaktykę „jako naukę o procesie nauczania, nauki i uczenia się”<sup>43</sup>, przy czym nauczanie jest określane „jako działanie intencjonalne mające na celu wsparcie czyjegoś uczenia się”<sup>44</sup>, a uczenie się ma prowadzić do uzyskania kompetencji i rozwoju osobistego, natomiast nauka „odnosi się głównie do świadomego działania przeprowadzonego, aby zdobyć wiedzę”<sup>45</sup>, przy czym „uczenie się jest głównym zjawiskiem w odniesieniu do nauczania i nauki. Gdyby nie było takiego zjawiska jak uczenie się, wówczas czynności takie jak nauka oraz nauczanie nie miałyby sensu”<sup>46</sup>, jednakowoż „zarówno uczący się, jak i nauczyciel mogą spróbować

<sup>37</sup> W. Zaczyński, *Dydaktyka*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. M. Godlewski, S. Krawciewicz, T. Wujek, PWN, Warszawa 1974, s. 353.

<sup>38</sup> F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 17.

<sup>39</sup> E.E. Geissler, *Allgemeine Didaktik. Grundlegung eines erziehenden Unterrichts*, Ernst Klett, Stuttgart 1981, s. 15.

<sup>40</sup> F.W. Kron, *Grundwissen Didaktik*, Ernst Reinhardt Verlag, München, Basel 2000, s. 43.

<sup>41</sup> H. Kiper, W. Mischke, *Einführung in die Allgemeine Didaktik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2004, s. 13.

<sup>42</sup> Na marginesie można dodać, że w języku angielskim słowo „didactic” używane jest w znaczeniu „mający na celu nauczyć czegoś” (*The Penguin Concise Dictionary Penguin Books*, Clays LTD, London 2004, s. 237).

<sup>43</sup> M. Uljens, *Dydaktyka szkolna*. W: *Pedagogika*, tom 2: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, red. nauk. B. Śliwerski, GWP, Gdańsk 2006, s. 136.

<sup>44</sup> Tamże, s. 129.

<sup>45</sup> Tamże, s. 131.

<sup>46</sup> Tamże, s. 132.



kształtować proces uczenia się: nauczyciel czyni to poprzez nauczanie, a uczący się poprzez naukę<sup>47</sup>.

Dydaktyka obejmuje dziedziny uczenia się, nauczania, kształcenia, przy czym pojęciem konstytuującym jest „kształcenie”, można więc przyjąć, że dydaktyka ogólna (termin „ogólna” odróżnia ją od dydaktyk szczegółowych, metodyk nauczania w zakresie danych przedmiotów lub grup przedmiotowych, np. dydaktyki przyrodoznawstwa, glottodydaktyki) jest nauką o kształceniu lub – jak to się często określa w literaturze przedmiotu – teorią kształcenia. Można przyjąć, że kształcenie obejmuje:

- „– nauczanie, czyli kierowanie procesem uczenia się związanym z opanowywaniem wiadomości i umiejętności;
- wychowanie intelektualne, przede wszystkim rozwijanie zdolności poznawczych, głównie myślenia oraz kształtowanie postaw poznawczych<sup>48</sup>, zważywszy jednak na to, że w skład dziedziny pedagogiki – oprócz kształcenia i wychowania (moralnego, estetycznego, zdrowotnego) – wchodzi też samokształtowanie<sup>49</sup>, jak i na to, że dziedzina pedagogiki związana jest nie tylko ze sferą oddziaływań dośrodkowych, intencjonalnie i instytucjonalnie organizowanych, lecz także ze sferą działań odśrodkowych, autokreacyjnych, mających wyraz w samodzielnej aktywności jednostki<sup>50</sup>, trzeba również uwzględnić w dziedzinie dydaktyki samokształcenie. Zdaniem J. Półturzyckiego samokształcenie należy rozumieć „jako proces uczenia się, prowadzony świadomie, z możliwością wykorzystania różnych form pomocy innych osób lub instytucji. Jest to proces samodzielnie prowadzonego uczenia się, którego cele, treści, formy, źródła i metody dobiera i ustala osoba ucząca się”<sup>51</sup>. Dydaktyka ogólna może zatem być uprawiana jako nauka o kształceniu i samokształceniu – teoria kształcenia i samokształcenia lub jako nauka o kształceniu, teoria kształcenia z włączeniem „samokształcenia” do zakresu znaczeniowego „kształcenia”.

Godzi się odnotować, że zmiany w sposobach uprawiania pedagogiki, pluralizm w podejściach do dziedziny jej poznania, różnorodność koncepcji teoretycznych i ideologicznych, filozoficznych<sup>52</sup>, rozchwianie postmodernistyczne doprowadzają do dość licznych głosów krytycznych wobec tzw. tradycyjnej pedagogiki, w ślad za tym odnośnie do tzw. tradycyjnej dydaktyki. D. Klus-Stańska na podstawie analizy stanu polskiej dydaktyki i praktyki edukacyjnej stawia krytyczną diagnozę. Píše, że:

---

<sup>47</sup> Tamże, s. 133.

<sup>48</sup> S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, GWP, Gdańsk 2006, s. 8.

Co się tyczy wychowania intelektualnego godna uwagi jest książka Marty Myszkowskiej-Litwy pt. *Wychowanie intelektualne w teorii dydaktycznej i praktyce edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.

<sup>49</sup> Tamże, s. 8.

<sup>50</sup> Por. S. Palka, *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenia nauczycieli*, WSiP, Warszawa 1989, s. 44–45.

<sup>51</sup> J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1996, s. 158.

<sup>52</sup> Zob.: G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, GWP, Gdańsk 2003; także B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.

trudno dzisiaj nie zauważyć pewnego zneruchomienia polskiej dydaktyki, a zwłaszcza dydaktyk przedmiotowych, ich naiwnej eklektyczności, niemożności wyjścia z zakłętą kręgu zastanych definicji (...), brakuje w niej wciąż wrażliwości na zmianę kontekstu kulturowego i gotowości do rekonstrukcji swojej samoświadomości<sup>53</sup>.

Stwierdza, że „mamy częstokroć dydaktykę, która projektując warunki kształcenia, nie nawiązuje do teorii uczenia się, zajmując się zaś wiedzą, nie potrafi przywołać koncepcji z zakresu socjologii wiedzy, a w to miejsce formułuje postulaty, misje i wizje”<sup>54</sup>. B. Śliwerski podkreśla, że

dydaktycy polscy nie odrobili jeszcze lekcji i nie zapoznali się z najnowszą literaturą z podstaw dydaktyki, jaka nieustannie ukazuje się w wysokorozwiniętych krajach Europy i w USA. Wyraźnie zaniedbane są badania porównawcze, syntetyczne, ale też nie uwzględnia się w polskiej myśli z zakresu teorii kształcenia najnowszych trendów, jakie wymusza dynamika globalizacji, nowych technologii komunikacyjnych i zanikającej funkcji szkół jako jedynych instytucji uprawnionych do kształcenia dzieci i młodzieży. Nie dostrzega się też przesunięcia socjalizacyjnego i edukacyjnego w sferę wirtualną i doświadczeń wielokulturowych (...)<sup>55</sup>.

Jawi się więc, według D. Klus-Stańskiej, konieczność rekonstrukcji dydaktyki, musi dydaktyka „powrócić do szerokiego rozumienia nauczania, wyzwolić potencjał tkwiący w korzystaniu między innymi z filozofii edukacji, socjologii oświaty, polityki oświatowej, z pedagogicznych nurtów emancypacyjnych, hermeneutyki, interakcjonizmu symbolicznego, pedagogiki genderowej”<sup>56</sup>. Przyjmuje stanowisko, że dla przełamania impasu (teoretycznego i metodologicznego) w dydaktyce użyteczna może być – przy rekonstrukcji założeń i świadomości dydaktyki – kuhnowska kategoria „paradygmatu”<sup>57</sup>. W ślad za tym poddaje analizie paradygmaty mające znaczenie – jej zdaniem – w polskiej dydaktyce i w polskim systemie edukacji (ujmując to jako wyraz chaosu paradygmatycznego): funkcjonalistyczno-behawiorystyczny, humanistyczno-adaptacyjny, konstruktywistyczno-psychologiczny, konstruktywistyczno-społeczny, krytyczno-emancypacyjny<sup>58</sup>. Cytowany B. Śliwerski przywołuje za czeskimi dydaktykami cztery paradygmaty: a) behawioryzm, b) kognitywizm, psychologię poznawczą, c) kognitywny konstruktywizm, d) społeczny konstruktywizm<sup>59</sup>.

Kategorią użyteczną do analizy dydaktyki może być nie tylko „paradygmat”, lecz także „ideologia”, np. A. Sajdak dokonuje próby analizy (posiłkując się publikacją autorstwa L. Kohlberga i R. Mayer) trzech ideologii edukacyjnych (stanowiących jej

---

<sup>53</sup> D. Klus-Stańska, *Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną?* W: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska i M. Łojko, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 12.

<sup>54</sup> Tamże, s. 13.

<sup>55</sup> B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacja, badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 98.

<sup>56</sup> D. Klus-Stańska: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki...*, s. 13.

<sup>57</sup> Tamże, s. 13.

<sup>58</sup> D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*. W: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki...*

<sup>59</sup> B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna...*, s. 100–101.

zdaniem podstawę trzech paradygmatów): ideologii romantycznej, ideologii transmisji kulturowej, ideologii progresywnej<sup>60</sup>. Autorka celnie zauważa, że wielość paradygmatów dydaktycznych jest zjawiskiem naturalnym i pożądanym zarówno w teorii, jak i praktyce, ale: „Ideologiczność poszczególnych stanowisk prowadzi jednak często do ostrych, deprecjonujących sporów, nierozstrzygalnych w swej istocie, bo szukających uzasadnień w odmiennych ideologiach edukacji”<sup>61</sup>.

Przedstawione wybrane głosy krytyczne są godne uznania, odnoszą się jednak do dydaktyk praktycznie zorientowanych, dydaktyk stanowiących „ideologie” konkretnych rozwiązań edukacyjnych, uwikłanych w rzeczywistość oświatową wyznaczaną przez pozanaukowe założenia, m.in. światopoglądowe, polityczne. Próby tworzenia nowego paradygmatu, alternatywnego dla tych, które występują we współczesnych założeniach i praktykach edukacyjnych, mogą stanowić użyteczną inicjatywę, ale będą narażone na krytykę jak każdy paradygmat i każda ideologia, mające określoną waloryzację aksjologiczną, światopoglądową. Moim zdaniem, można tego uniknąć, traktując dydaktykę – **naukę o kształceniu – jako metateorię podstawowego działania pedagogicznego związanego z nauczaniem, wychowaniem intelektualnym i samokształceniem**. W jej obrębie jest miejsce na krytyczną analizę „paradygmatów” i „ideologii” edukacyjnych, jest miejsce na analizy porównawcze i analizy historyczne, ale przede wszystkim jest miejsce na składniki strukturalne procesu działania pedagogicznego ujęte w formę teorii kształcenia i mające swój wyraz w praktyce dydaktycznej<sup>62</sup>; owe składniki występują jako **elementy stałe** w praktyce edukacyjnej bez względu na jej uwikłania ideologiczne i paradygmatyczne, które wnoszą zmienność w rozwiązaniach praktycznych. Elementami stałymi w teorii i praktyce dydaktycznej są:

- I) **Proces dydaktyczny** (kształcenie, samokształcenie) jako działanie dydaktyczne, składają się nań:
  - 1) cele wsparte na bazie aksjologicznej,
  - 2) treści kształcenia i samokształcenia,
  - 3) metody, strategie, techniki,
  - 4) formy organizacyjne (formy organizacyjne procesu i formy organizacyjne pracy uczniów),
  - 5) środki dydaktyczne,
  - 6) zasady kształcenia i samokształcenia,
  - 7) kontrola i ocena przebiegu i efektów procesu kształcenia i samokształcenia<sup>63</sup>.

---

<sup>60</sup> A. Sajdak, *Ideologiczny spór o tożsamość dydaktyki*. W: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki...*

<sup>61</sup> Tamże, s. 246.

<sup>62</sup> H. Kiper, W. Mischke we *Wprowadzeniu do dydaktyki ogólnej* używają na oznaczenie tego stanu terminu „dydaktyka integracyjna”, która to dydaktyka jest „teorią działania” (H. Kiper, W. Mischke, *Einführung in die Allgemeine Didaktik...*, s. 71 i n.).

<sup>63</sup> Por. m.in. S. Palka, *Warunki efektywności nauczania w szkole średniej*, WSiP, Warszawa 1977, s. 9, a także: S. Palka, *Badania pedagogiczne dla praktyki w praktyce kształcenia szkolnego*. W: *Szkoły, nauczyciele, uczniowie. Dyskusja o programie, metodzie, uczeniu się w Europie*, red. T. Gumuła, T. Dyrda, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu, [b.r.], s. 29–30.

- II) **Czynniki warunkujące przebieg i efekty procesu dydaktycznego**, związane przede wszystkim z cechami psychofizycznymi uczniów, cechami psychofizycznymi nauczycieli, cechami środowiska rodzinnego uczniów, cechami środowiska lokalnego, cechami środowiska szkolnego, cechami środowiska rówieśniczego uczniów, z oddziaływaniem mediów elektronicznych.
- III) **Podmioty procesu dydaktycznego** przede wszystkim nauczyciele i uczniowie, ich sposoby komunikacji i współdziałania dydaktycznego w toku realizacji zarówno prakseologicznego (technologicznego), jak i humanistycznego modelu kształcenia. Cytowany wcześniej M. Uljens podobnie rzecz ujmując, pisząc, że:

Przedmiot teorii nauczania możemy określić następująco: w nauczaniu zawsze jest ktoś (kto?), kto naucza kogoś innego (kogo?) jakiegoś zagadnienia tematycznego (czego?) w pewien sposób (jak?) jakiś czas (kiedy? jak długo?) gdzieś (gdzie?) z jakiegoś powodu (dlaczego?), aby osiągnąć jakiś cel (jaki?)<sup>64</sup>.

Budowanie teoretycznej wiedzy dydaktycznej, która może być użyteczna do praktyki kształcenia i samokształcenia wymaga stosowania empirycznych badań ilościowych mających na celu „opis” i „wyjaśnianie” oraz empirycznych badań jakościowych, które mają na celu „rozumienie” i „interpretację”<sup>65</sup>. Budowanie tej wiedzy ma (mieć powinno) na celu zarówno użyteczność naukową, jak i użyteczność praktyczną, zatem teoria dydaktyczna służyć może (powinna) ulepszaniu praktyki procesu dydaktycznego i ulepszaniu pracy nauczycieli<sup>66</sup>. K. Denek zauważa, że:

Niepokojącym rysem współczesnej edukacji i nauk o niej jest wyraźnie pogłębiający się między nimi rozziew (...). W tej sytuacji sprawą zasadniczą jest budowanie mostu między teorią i praktyką edukacji. Jest oczywiste, skoro pamięta się, że akademickość nie może oznaczać dystansowania się od praktyki szkolnej<sup>67</sup>.

Niezbędne staje się zbliżanie się wzajemne teoretycznej wiedzy dydaktycznej i praktyki, służyć temu może pośrednio wiązanie teorii i praktyki dydaktycznej z pedagogiką ogólną, temu ważnemu dla niniejszego tekstu zagadnieniu należy poświęcić uwagę, co czynię w dalszej części rozważań.

---

<sup>64</sup> M. Uljens, *Dydaktyka szkolna...*, s. 120.

<sup>65</sup> Zob. S. Palka, *Metodologia. Badania...*, Gdańsk 2006, także: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. nauk. S. Palka, GWP, Gdańsk 2010. Z. Ratajek zwraca uwagę na ten aspekt badań jakościowych, które obejmują narracje uczniów (Z. Ratajek, *Jaka jest szkoła współczesna? O konieczności postrzegania jej wartości z perspektywy doświadczeń i przeżyć uczniów. Szkic metodologiczny*. W: *Szkoły. Nauczyciele. Uczniowie...*)

<sup>66</sup> Por. H. Kiper, W. Mischke, *Einführung in die Allgemeine Didaktik...*, s. 59–60.

<sup>67</sup> K. Denek, *Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu, Poznań 2009, s. 47.

## Pedagogika ogólna a teoria i praktyka dydaktyczna. Możliwości wzajemnych związków

Analiza kluczowego dla podjętego tematu zagadnienia związków pedagogiki ogólnej z teorią i praktyką dydaktyczną w nikłym stopniu może się odnosić do realnie występujących w praktyce nauk pedagogicznych relacji, te są bowiem słabo zauważalne, mało uświadamiane, pedagogikę ogólną i dydaktykę ogólną uprawia się jako dwie odrębne dyscypliny, bez wykorzystywania w znaczącym stopniu potencjalnej wzajemnej użyteczności poznawczej i praktycznej, zatem ta analiza jest z konieczności próbą zarysowania możliwości. Na wstępie przytaczam stanowisko S. Wołoszyna przyjęte na podstawie szczegółowej i dogłębnej analizy nauk pedagogicznych w Polsce w XX wieku, a odnoszące się do roli pedagogiki ogólnej. Stwierdził on, że:

pedagogika ogólna (ogólna nauka o wychowaniu) powinna służyć wszystkim subdyscyplinom pedagogicznym jako pewna najogólniejsza ich teoria, „konstrukcja myślowa” (wyrażenie Zygmunta Mysłakowskiego), lecz – z drugiej strony – powinna również jak najbardziej wiązać się z pedagogikami szczegółowymi oraz umieć syntetyzować i wykorzystywać ich istotne osiągnięcia dla owej ogólnej pedagogicznej konstrukcji myślowej i poznawczej, która decyduje o pedagogice czy naukach o wychowaniu – mimo całego ich zróżnicowania – jako o pewnej spójnej wiedzy o wychowaniu człowieka<sup>68</sup>.

Zdaniem S. Wołoszyna, pedagogika ogólna, budując najogólniejszą teorię wszystkich subdyscyplin pedagogicznych, pozostaje zatem z nimi w kontaktach, związkach i wyzyskuje ich osiągnięcia do budowania ogólnej wiedzy o wychowaniu człowieka. Stanowisko to związane jest z traktowaniem pedagogiki jako dyscypliny nadrzędnej, mającej przywilej budowania wiedzy ogólnej i wykorzystywania do tego celu osiągnięć poznawczych szczegółowych nauk pedagogicznych i można takie ujęcie akceptować<sup>69</sup>. Rodzi się jednak pytanie o relacje pedagogiki ogólnej z innymi podstawowymi naukami pedagogicznymi, przede wszystkim z teorią wychowania i dydaktyką ogólną, które budują swoje ogólne teorie. Tu relacje nie są układane (nie powinny być układane) w stosunku „nadrzędność – podrzędność” poznawcza i teoretyczna, lecz w stosunkach równorzędności, symetryczności, komplementarności. Oznacza to, że pedagogika ogólna czerpie inspiracje do rozwijania ogólnej wiedzy pedagogicznej z innych nauk podstawowych, a te nauki podstawowe mogą czerpać inspiracje rozwojowe z pedagogiki ogólnej. Przenosząc rzecz na grunt relacji pedagogiki ogólnej z dydaktyką ogólną, można dokonać próby określenia płaszczyzn możliwych wzajemnych inspiracji, płaszczyzn możliwego współdziałania w dziedzinie teorii i praktyki. Przyjawszy, że stałymi elementami w teorii i praktyce dydaktycznej są: proces dydaktyczny, czynniki warunkujące przebieg i efekty procesu dydaktycznego

<sup>68</sup> S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku...*, s. 178.

<sup>69</sup> T. Lewowicki pisze, iż: „Nadal są (...) powody, aby ku pedagogice ogólnej kierować nadzieje i oczekiwania dotyczące »ogólności« spostrzegania i interpretowania zarówno zagadnień pedagogicznych, jak i spraw edukacji” (T. Lewowicki, *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Warszawa–Radom 2007, s. 213).

i podmioty procesu dydaktycznego<sup>70</sup>, można, moim zdaniem, wyodrębnić płaszczyzny inspiracji i współdziałania związane z czterema obszarami poznania i refleksji naukowej w pedagogice ogólnej<sup>71</sup>:

- I) **Pedagogika jako nauka i dydaktyka jako nauka.** Na tej płaszczyźnie istotne są główne pedagogiczne orientacje i ujęcia (m.in. orientacja humanistyczna, orientacja prakseologiczna, podejście strukturalistyczne, podejście transgresyjne<sup>72</sup>), ideologie (m.in. idealizm, realizm, pragmatyzm), kategorie (m.in. podmiotowość, twórczość, dialogiczność) w wymiarze ogólnonaukowym i w wymiarze dydaktycznej użyteczności i stosowności.
- II) **Metodologia pedagogiki i metodologia dydaktyki ogólnej.** Tu występuje duża zbieżność przede wszystkim w zakresie metodologii badań, modeli badań empirycznych ilościowych, jakościowych, ilościowo-jakościowych, budowania teoretycznej wiedzy. Stwarza to możliwości wzbogacania wiedzy metodologicznej.
- III) **Teoria pedagogicznego działania i teoria dydaktycznego działania.** Ta dziedzina ma zasadnicze znaczenie, jeżeli przyjmiemy, że owe działania stanowią istotę wiedzy i umiejętności pedagogicznych. W. Kojs zauważa, że:

Działanie świadome, a więc kształcenie i uczenie się, każdorazowo obejmuje to, co skłonni jesteśmy nazwać jego teorią (założeń, celami, zasadami) oraz to, co ma być zmieniane, czyli jego przedmiot(...) Przyjęcie takiego punktu widzenia (...) prowadzi przede wszystkim do ukazania mechanizmu tworzenia i wzbogacania wiedzy na podstawie wzajemnego oddziaływania na siebie podmiotu działania, czyli swoistej teorii konkretnego działania i przedmiotu działania, czyli wyodrębnionej z jakiegoś powodu całości materialno-informacyjnej<sup>73</sup>.

Z teorią i praktyką działania pedagogicznego mającego odzwierciedlenie w teorii i praktyce działalności dydaktycznej związane są przede wszystkim:

- a) normy działalności,
- b) zasady działania,
- c) prawidłowości deterministyczne i korelacyjne.

W zakresie tych składników możliwa jest więc poznawcza pedagogiki ogólnej i dydaktyki ogólnej.

#### IV) **Praktyka pedagogiczna i praktyka dydaktyczna (praktyka edukacyjna).**

Praktyka jest nierozłącznie związana z naukami pedagogicznymi. Stanowi źródło problemów pedagogicznych, sferę weryfikacji hipotez i koncepcji teoretycznych. Praktyka dydaktyczna jest typowa dla praktyki pedagogicznej, doświadczenia z praktyki dydaktycznej stają się doświadczeniami ogólnope-

<sup>70</sup> Zob. część nr 2 niniejszego tekstu.

<sup>71</sup> Zob. część nr 1 niniejszego tekstu.

<sup>72</sup> Por. E. Piotrowski, *Transgresyjne podejście do procesu kształcenia*. W: *W kręgu edukacji, nauk pedagogicznych i krajoznawstwa*, red. E. Kameduła, I. Kuźniak, E. Piotrowski, Wydział Studiów Edukacyjnych UAM, Poznań 2003.

<sup>73</sup> W. Kojs, *Dyfuzyja wiedzy naukowej a rozwój edukacji i dydaktyki ogólnej*. W: *Dydaktyka ogólna i nauki z nią współdziałające*, red. J. Świrk-Pilipczuk, Wydawca ZAPOL, Szczecin 2007, s. 47.

dagogicznymi. Praktyka inspirowała do tworzenia wiedzy teoretycznej użytecznej społecznie.

T. Lewowicki zauważa: „Wyraźnie dostrzegalną cechą wykorzystywanych (wybieranych) inspiracji teoretycznych jest krytyczne podejście do rozmaitych dziedzin życia społecznego”<sup>74</sup> i dodaje, że: „Przy wszelkich różnicach w podejmowaniu i uprawianiu pedagogiki społeczną racją istnienia tej dyscypliny nie przestaje być jej przydatność praktyczna, pozytywne oddziaływanie na życie społeczne”<sup>75</sup>.

Zarysowane ogólne możliwości wiązania pedagogiki ogólnej oraz teorii i praktyki dydaktycznej na czterech płaszczyznach współdziałania są propozycją, która może znaleźć zastosowanie, ale i może być, jak to jest czynione współcześnie, marginalizowana czy wręcz pomijana. Marginalizowanie lub pomijanie nie przeszkodzi w rozwijaniu pedagogiki ogólnej i dydaktyki ogólnej jako dyscyplin autonomicznych funkcjonujących „obok siebie” zamiast „z sobą”, jednak wykorzystywanie wskazanych możliwości może dawać korzyści poznawcze i praktyczne, może wzbogacać wiedzę pedagogiczną, która powinna stanowić zbiór uporządkowanych informacji naukowych użytecznych poznawczo i praktycznie uzyskiwanych w toku poszukiwań badawczych, stanowiących system, a nie luźno powiązany zestaw elementów. W sytuacji wielości paradygmatycznej, ideologicznej, krytycznej, koncepcyjnej w dziełach z zakresu nauk pedagogicznych i w praktyce edukacyjnej, wywołującej poczucie niepewności i dezorientacji u młodych pedagogów – badaczy i u nauczycieli-wychowawców próby tworzenia wspólnej podstawy refleksji pedagogicznej – teoretycznej i praktycznej – są pożądane. Duże znaczenie może tu mieć pedagogika ogólna wespół z dydaktyką ogólną.

---

<sup>74</sup> T. Lewowicki, *O tożsamości, kondycji i powinnościach pedagogiki...*, s. 114.

<sup>75</sup> Tamże, s. 114.